

“Miradas desde el otro. La escuela actual en un contexto de vulnerabilidad”.

David Pequeño

Fac. FyL, Psicología (UBA).

Correo electrónico: davidpequeno@psi.uba.ar ; davpeq@gmail.com

Resumen:

Esta comunicación pretende describir la confrontación que se produce en el marco de la Escuela Pública entre un *logos* universalizante y unificador, por un lado, y unas prácticas y discursos a las que denomino *doxa* (en el sentido griego de mera opinión, aquí ampliado al sentido de práctica y discurso concreto). Una de los objetivos que se propone esta reflexión es alcanzar elementos de análisis en las áreas de formación docente para comprender mejor esta situación descripta.

Se sostiene que la escuela está regida fundamentalmente por este *logos* desde el que dimanan los principios democráticos, los valores morales y las prácticas socializadoras con que se instituyeron los estados a partir de la modernidad, con sus particularidades específicas en Latinoamérica.

Paradójicamente, los jóvenes a los que alude el discurso que promueven las políticas públicas en educación, son tenidos en cuenta como aquellos sujetos morales y de derecho pleno a los que abriga y contiene este *logos* universalista e incluyente. Sin embargo, la faz discursiva se ve cercenada por la implementación concreta de políticas para la educación pública en las escuelas enclavadas en el territorio de la juventud más vulnerabilizada, donde operan estas lógicas a las que denomino *doxas* entre ellas la *doxa* asistencialista –que concibe a la escuela en meramente desde un rol de contención-, y en el ámbito específico de los contextos sociales más vulnerables, con similares objetivos a la *doxa* contenedora; una *doxa* recurrentemente discriminatoria, basada en el demérito y la marginación de los sujetos, e incluso una *doxa* punitiva. La dinámica exclusora que dimana de estas políticas hacia el sector educativo tiene como correlato la praxis docente concreta que busca revertir la acción de estas *doxas*. Desde la Filosofía de la Educación es que proponemos la posibilidad de reflexionar sobre las razones que *construyeron* estas prácticas, la *deconstrucción* de aquello que se ha cristalizado, y la *reconstrucción* de las razones de educar.

¿En qué marco está planteada la enseñanza que es objetivo de la ética y ciudadana en la formación docente cuando está orientada a sectores en contextos de vulnerabilidad social? Esta primera pregunta que orienta la búsqueda de esta comunicación se responde afirmando

que es la escuela anclada en una trama de pobreza aguda, constituida con una relativa homogeneidad de su población de alumnos provenientes de sectores –nos centramos específicamente en jóvenes- pobres, de las denominadas “familias con bajos logros educativos”, resultantes de estratos constituidos por los denominados “viejos” pobres (pobres estructurales), tanto como de la denominada “nueva” pobreza. Proceden de familias que han migrado para establecerse donde actualmente moran, precariamente en principio, para luego constituir su arraigo a partir de un desarraigo original (quizás son la primera, la segunda o hasta la tercera generación de aquellos desarraigados). Los jóvenes forjados en estos contextos ya no conciben esa perspectiva de volver a transitar la vivencia del desarraigo, son ya adolescentes afincados, arraigados a su territorio, con perspectivas de seguir viviendo en sus barrios, un territorio propio –a pesar de lo amenazante que puede resultar- que no está ya en revisión constante. El marco de crisis que dio origen a la migración y reacomodamiento en un nuevo territorio, no es vivido ya como *impasse* o coyuntura, sino que ahora es algo permanente

Introducción:

El marco teórico desde el que se señalan estas líneas asume la educación, como “...una crítica de las razones de educar, presentes en las formas de vida y en las mismas prácticas educativas” (Cullen, 2000), situación en la que se desarrolla la práctica de la escuela media pública en un marco de vulnerabilidad. Esta se ve flanqueada desde distintos ángulos en una ofensiva para delimitarla dentro del lugar de dispositivo simbólico posibilitador residual de la inclusión. Aquí se concibe que una perspectiva desde la Filosofía de la Educación puede ayudarnos a historizar los ejes conceptuales *construidos* desde la práctica educativa, *reconstruir* aquellos naturalizados, y *reconstruir* los que fueron disueltos en la acción disolvente del tiempo y de las doctrinas posmodernas.

Formación Docente, Ética, Ciudadanía. ¿En qué marco está planteada la enseñanza que es objetivo de la ética y la ciudadana en la formación docente cuando está orientada a sectores en contextos de vulnerabilidad social? Esta primera pregunta que orienta la búsqueda se responde afirmando que es la escuela anclada en una trama de pobreza aguda, constituida con una relativa homogeneidad de su población de alumnos provenientes de sectores –nos centramos específicamente en jóvenes- pobres, de las denominadas “familias con bajos logros educativos”, resultantes de estratos constituidos por los denominados “viejos” pobres (pobres estructurales), tanto como de la denominada “nueva” pobreza. Proceden de familias que han migrado para establecerse donde actualmente moran, precariamente en principio, para luego

constituir su arraigo a partir de un desarraigo original (quizás son la primera, la segunda o hasta la tercera generación de aquellos desarraigados). Los jóvenes forjados en estos contextos ya no conciben esa perspectiva de volver a transitar la vivencia del desarraigo, son ya adolescentes afincados, arraigados a su territorio, con perspectivas de seguir viviendo en sus barrios, un territorio propio –a pesar de lo amenazante que puede resultar- que no está ya en revisión constante. El marco de crisis que dio origen a la migración y reacomodamiento en un nuevo territorio, no es vivido ya como *impasse* o coyuntura, sino que ahora es algo permanente (Leukowics, 2004).

Ahora, se trata de profundizar acerca de las miradas hacia y desde el *otro* cuando éste es una joven en un contexto marginalizado, sometido a una intensa condición de vulnerabilidad, incluido como alumno de la escuela pública, porque estas son cuestiones propias de la Ética y la Ciudadanía. Y esta mirada, desde la perspectiva de los institutos que forjan a los docentes que se desempeñarán en esa escuela pública, indagando qué proyecto rector direcciona la enseñanza que se dirige a estos jóvenes.

La escuela y las razones de educar en un marco de vulnerabilidad:

Orientando nuestro punto de enfoque en la consideración del “otro” como sujeto de la práctica educativa y en el discurso pedagógico de la educación moral, podemos inquirir hasta qué punto las políticas educativas que sostienen la educación pública atienden a formar ciudadanos plenos, que pueden reconocer y reconocerse como sujetos morales a ellos, a sus interlocutores, pares y docentes, miembros de la comunidad en la que se insertarán o en la que estén insertos. O, por el contrario, podemos colegir en una multiplicidad de voces en el ámbito de la generación de las políticas públicas hacia la educación, que meramente se corea que la “crisis” en la educación -que afecta a la escuela pública- no consigue formar a los jóvenes para el “empleo”.

Desde ya que vemos esta cuestión como un síntoma de una causa más compleja y que debe ser asignada más bien a la propia dislocación social, fuente generadora de esa crisis. Es la propia sociedad, imbuida de los parámetros dinamizadores formulados por el neoliberalismo la que necesita formar a sus jóvenes para la competencia y el aislamiento individualista, y la que ya no puede, por ende, incluir nunca lo suficiente, ya que para esa competencia toda herramienta y bagaje es escaso. La escuela termina asumiendo la responsabilidad y la impotencia de no poder formar esos sujetos aptos conforme a los ideales de productividad y eficiencia (Colectivo Situaciones, 2002). Esto hace a lo que Tenti (2003) denomina como

fragilidad de la escuela, donde las instituciones en contextos de aguda pobreza están dislocadas respecto a su función de formadoras de subjetividad, viéndose en la senda de adaptarse no ya a un rol normativo, sino a ser contenedores de individuos que le imprimen sus propias características socio-económicas y culturales a la institución. Como dice el autor referido: “«Dime qué tipo de familia y de alumno la frecuenta y te diré qué tipo de institución tienes». No es la institución fuerte la que modela a los sujetos sino que son los propios sujetos quienes dan forma a la institución.” Y es en la cuestión de la generación de subjetividades en la que pretendo hacer foco.

La escuela media pública en este particular ambiente de marginación-exclusión se desenvuelve en la peligrosa disyuntiva que le marca el ritmo de la sociedad actual (paradójicamente, sociedad del conocimiento, pero también de la marginación) entre constituirse en una escuela para pobres, orientada a asistir en la subsistencia a jóvenes vulnerables y marginados, o, con un proyecto quizás utópico, apuntar en el sentido de la impartición de conocimiento adaptados para la sociedad del consumo, la información y la tecnociencia, a la vez que forma en valores morales y ciudadanos. La alternativa que se ofrece desde la escuela está orientada muchas veces a los esfuerzos desde el sector estatal por generar sistemas de inclusión para los jóvenes en un marco de “empleabilidad” no son aún suficientes, e incluso no pueden dejar de tener esta marca de limitación originaria en cuanto a que el trabajo solidario y voluntario, o la adjudicación de empleos como pasantías no puede constituir una salida estable ante los crecientes y desbordados índices de exclusión.

La cuestión de la identidad:

En el entramado subjetivo que lleva a nuestros jóvenes a constituirse como sujetos de derecho y sujetos morales, la identidad se configura como la marca que se edifica a partir de la interpretación que cada uno hace de sí mismo, a instancias del reconocimiento que percibe de quienes lo rodean. Reconocimiento e identidad son dos nociones que tienen un nexo fuerte, y como lo plantea el filósofo canadiense Charles Taylor (Taylor 1993), nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste, aunque un falso reconocimiento de los otros puede ser motivo de un daño o deformación de la propia identidad si, lo que se recoge como reflejo de nuestra imagen en los otros es un limitado respeto y reconocimiento, degradante o despreciable. Este falso reconocimiento puede inducir a una autolimitación de los sujetos en cuanto a la expresión de sus máximas potencialidades. Esa imagen despectiva que una cultura hegemónica vierte sobre las culturas subordinadas puede afectarlas generando

una percepción de sí autodegradada. Es por esto que según afirma Taylor el respeto debido no es una muestra de condescendencia, sino más bien, una necesidad humana vital.

Trabajaremos desde una óptica crítica, focalizando en los procesos comunitarios y en el establecimiento de los lazos sociales que conforman la subjetividad de los jóvenes con los que los educadores que se forman y especializan en los profesorados van a interactuar. Desde una visión que problematice la cuestión del otro en tanto joven de un contexto social pobre, y desde la trama social que subyace e influye tanto en la subjetivación de estos jóvenes desde su niñez, como en cuanto al vínculo institucional que establecen con la escuela.

Esta comunicación pretende describir la confrontación que se produce en el marco de la Escuela Pública entre un *logos* universalizante y unificador, por un lado, y unas prácticas y discursos a las que denomino *doxa* (en el sentido griego de mera opinión, aquí ampliado al sentido de práctica y discurso concreto. Loïc Wacquant ya utilizado esta noción en un sentido similar Wacquant, 2004:25). Se sostiene que la escuela que asumen como objeto de su práctica los educadores que se forman en el sistema de educación superior docente está regida fundamentalmente por este *logos* desde el que dimanarían los principios democráticos, los valores morales y las prácticas socializadoras con que se instituyeron los estados a partir de la modernidad, con sus particularidades específicas en Latinoamérica (Brunner, J.J., 1993).

Paradójicamente, los jóvenes a los que alude el discurso que promueven las políticas públicas en educación, son tenidos en cuenta como aquellos sujetos morales y de derecho pleno a los que abriga y contiene este *logos* universalista e incluyente. Sin embargo, la faz discursiva se ve cercenada por la implementación concreta de políticas para la educación pública en las escuelas enclavadas en el territorio de la juventud más vulnerabilizada, donde operan estas lógicas a las que denomino *doxas* entre ellas la *doxa* asistencialista –que concibe a la escuela meramente desde un rol de contención, con similares objetivos a la *doxa* contenedora; una *doxa* recurrentemente discriminatoria, basada en el demérito y la marginación de los sujetos, e incluso una *doxa* punitiva. La dinámica excluyente que dimana de estas políticas hacia el sector educativo tiene como correlato la praxis docente concreta que busca revertir la acción de estas *doxas*.

Ahora bien, las proclamas que pretenden sustentar la aparición y fortalecimiento de estas *doxas* que subyacen en las prédicas de algunas de las usinas de pensamiento neoliberal que desembarcaron hace tiempo en las playas del área de educación, fomentan la disolución del marco normativo universalista promoviendo las bondades de la desregulación y la diferenciación pedagógica de acuerdo a los contextos específicos a los que las políticas estén dirigidos. Uno de los supuestos beneficios que de ello se obtendría sería el de permitir que así

podieran expresarse visiones multiculturales y la diversidad de miradas respecto de la realidad que habitan la escuela y los barrios mas vulnerables y precarizados¹, disfrazada de respeto a la interculturalidad o a la heterogeneidad.

La aguda crisis socio-político-económica desencadenada en Argentina a fines de 2001, ha quitado en gran medida a la escuela aquel rol en el nivel del imaginario colectivo de los jóvenes que la caracterizaba como el espacio de potencialización de la promoción social. Sin embargo, es su papel indelegable el mantenerse como garante de los espacios de –mas allá de la contención- la formación de sociabilidad, aquel cenáculo donde se forjan las subjetividades. De abandonar este rol la escuela, podrían ser ocupados por las redes del delito organizado que acechan a esta particular población adolescente. En el contexto de barrios marginados y con condiciones de bienestar psico-socioeconómicas vulneradas, los jóvenes están inmersos en un cúmulo de vivencias que pueden ser cotejadas, a su vez, como fuente de vulnerabilidad, tanto subjetiva –en cuanto a la percepción de inseguridad- como objetivamente –por la degradación de las condiciones de salud y bienestar, la posibilidad de acceso a una vivienda y un empleo digno, etc-. La escuela en este lugar es un gozne que puede dar cuenta de la sintomatología de esta situación de vulnerabilidad, a la vez que puede, desde la implementación de una política institucional comprometida, afianzar las condiciones de resistencia con que los jóvenes pueden munirse, afianzando sus propias capacidades individuales como las de las redes que integran –de amistad, de trabajo solidario, clubes, etc.- para la consecución de este objetivo. Desde la genealogía del concepto de “contención” que rige fuertemente el discurso de las políticas educativas desde hace unos años, se considera a ésta como la acción de permitir retener no se sabe bien a qué tipo de inundación (Feijoo – Corbetta, 2004:34), quizás de los “indeseable” a los que hay que contener ya que han quedado al margen de los procesos de inclusión en el mundo del consumo y del sistema.

¿Cómo concebir la realidad en la que se contextualiza la escuela? Quedaronn atraz los discursos modernistas que antes analizábamos, y se despliega una visión deficitaria sobre el futuro y el crecimiento de la incertidumbre, en tanto el lugar central de la discursividad en lo estatal y en los conceptos de soberanía resultan cada vez más dispersos e incluso disueltos, en un marco institucional y comunitario en el que están desplegados la escuela y los jóvenes alumnos. La mera sobrevivencia ha desplazado a la convivencia (Abélès 2008). No es menos significativo que la población que ha sido la centralmente afectada por la mencionada crisis ha pasado a ocupar en los bordes de la sociedad de consumo el lugar de *nuda vida*, excenta de la calificada *biós* de la globalización (Agamben, 2003)

No tengo espacio aquí para extenderme en el análisis de la manera en que la fugacidad de la percepción de la imagen y el impacto de proliferación signica de las tecnologías informáticas actuales tienen sobre los jóvenes, y la manera especial que este impacto asume sobre los de sectores mas vulnerables (Raznoszczyk de Schejtman, 2006). Si haré mención de la perspectiva que busca delimitar los roles que se espera de un sujeto que consigue restablecer su rol de actor y no de mero convidado de piedra a esta sociedad globalizada, porque esta dinámica establece una ruptura entre la racionalidad instrumental y las valoraciones subjetivas del los sujetos (Touraine, 1994)

La escuela ha tenido, como institución de la Modernidad, una impronta totalizante, una tarea apuntada a homogeneizar a sus alumnos, en un marco de disciplinamiento social, tanto como una tarea de imposición de la ley simbólica que regirá sobre los sujetos que se formen en ella: es, podríamos decir, la imposición de una doctrina filosófica de lo *uno*. Ahora, en tanto la misma institución escuela ve degradada en gran medida su fuerza instituyente (Castoriadis) en el marco de una dinámica de lo social atravesada por la gran oleada de fragmentación de los sentidos y dispersión social acaecida con la hegemonía del proceso de globalización. Esta ausencia de un centro unificador instituido en el Estado nación que todo lo centralizaba y lo regulaba, es dejada al garete de la marejada desreguladora del mercado global. La sociedad toda, el entramado social que se homogeneizaba en instituciones como la escuela ve ahora licuada su fuerza instituyente por la caótica multiplicidad de los impulsos de la sociedad de consumo, los *mass media* y el capital concentrado global. La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está enclavada, refleja a su interior la dinámica social que se expresa en el ámbito social. Veníamos describiendo un proceso unificador, homogeneizador de las diferencias, aplacador de las singularidades desde el rigor del proyecto Ilustrado. En la múltiple y dispersa marea diseminadora de lo global, las singularidades claman por expresarse, lo múltiple encuentra el caldo propicio para pronunciarse en las subjetividades palpitantes de los jóvenes que a ella concurren con sus conculcadas capacidades de consumo, en los deteriorados contextos de vulnerabilidad que hemos descrito.

Hay planteada aquí una inquietante condición de indefinición entre el mandato de educar como la acción capaz de interrumpir un destino (Briscioli, 2008) al que los jóvenes están conducidos por las condiciones determinísticas de sus contextos, y las políticas educativas que alguna vez tuvieron un corte unificador y homogeneizante de las diferencias en la actualidad en muchos sentidos disueltas. La multiplicidad de sentidos que acaece suplantando al mandato unificador moderno, determinando las subjetividades, desplazando los mandatos de la ley simbólica en los jóvenes que pasan a ser alumnos de la escuela media pública es lo

que da como resultado esta inquietante indefinición en la que se aplican las políticas públicas hacia la educación.

Vemos cómo la cuestión de las desigualdades que afrontan los jóvenes en contextos vulnerabilizados están en gran medida naturalizadas por la consideración de las políticas públicas hacia el sector, en tanto para ellos se cristaliza el supuesto de que no hay salida a la imposición de una escuela “pobre para pobres”. Así se ha cristalizado un horizonte de formación que da por supuesto que los recursos materiales y simbólicos que poseen las escuelas enclavadas en los territorios con paupérrima disponibilidad de recursos son los que naturalmente les corresponden, alimentando el círculo vicioso de la vulnerabilidad y la precarización, con el abandono de posiciones universalistas y el empobrecimiento de la ciudadanía (Cullen, 2001).

En una planificación de las políticas públicas hacia la educación en estos sectores, sin renunciar nunca a un universalismo ético-político, que no puede ser abandonado bajo ninguna circunstancias², en pos de una ciudadanía fuerte y vigorosa, debería apuntarse también hacia la consolidación de la comunidad solidaria (Cullen, 2001, Levitas, 1977). Esta propuesta no puede tener como objetivo en común la aplicación de una proposición universalista absoluta, que borre de sus objetivos el respeto de las singularidades propias de los individuos y grupos a los efectos de centrar su prédica sobre la dignidad igualitaria (Taylor, 1993). Pero sin embargo, tampoco puede esta prescripción que oriente la formación de los futuros docentes dejar de lado los lineamientos que la conciben como forjadora de la igualdad de oportunidades para todos sus alumnos.

Podría constituir una opción recomendable en la formación docente apelar a la concepción bivalente de justicia (Nancy Fraser, cfr. de Briscioli 2008) a los efectos de componer los esfuerzos dedicados al logro de la equidad socioeconómica con la obtención de un panorama de reconocimiento adecuado de las identidades desvalorizadas.³

Un lugar indelegable para la escuela pública es el de espacio de encuentro, el lugar donde se comparten las experiencias y desde el que se expande la posibilidad de aprender a convivir. La escuela tiene que batallar contra la fatalidad destinal de aquellos que están sumidos en los contextos de vulnerabilidad, los sectores socialmente más lábiles de la población. Tiene la obligación desde su mandato unificador de intentar desviar los destinos que trazan las tendencias y las estadísticas, que intentan imponer sus designios.

La constitución de la subjetividad que la escuela debe forzarse en constituir desde la formación ética y ciudadana –con la formación superior docente como tutor y dinamizador de dicha tarea- un reforzamiento de los sentidos compartidos, por la comunión de los excluidos,

por el abandono de la indiferencia hacia la exclusión. Una formación ética y ciudadana para la escuela pública como la aquí propuesta debe velar por la posibilidad de pensarnos “con” otros, desde la responsabilidad por el otro que se hace así ineludible. Desde esta concepción, la responsabilidad por eso otro es una responsabilidad previa a todo contrato, nos compele a la responsabilidad y al cuidado de ese otro. Y desde ya señala la importancia estratégica que la educación tiene en el marco de la política en tanto es una codiciada esfera de definición de la hegemonía socio-cultural. (Cullen, 2007)

En una trama de exclusión como la descrita, la formación de formadores en educación ética y ciudadana debe posicionarse como central en cuanto acción de educar que supere ese lugar que tiene como naturalizada la escuela “pobre para pobres”. Porque corremos el riesgo de quedar incluso afuera del proyecto emancipador moderno en educación, que se propuso hacernos sujetos capaces de *construir* al objeto del conocimiento, e incluso poder *pensar* y *legislar* acerca del deber y la moral. Podemos caer, luego de las incontenibles olas posmodernas, deconstructivas de ese proyecto, en instaurar a la educación y a la escuela dentro de ella, como un mero recipiente contenedor de jóvenes sin un lugar en el mundo global, cuando lo que se necesita es de una posición ética capaz de responder a la interpelación del otro que nos obliga a ser responsables por él.

Notas:

¹ Daniel Berisso (2008) destaca que, según Fonet-Betancourt, la disputa entre los abanderados del *patrón unitario* y aquellos que defienden la *incommensurabilidad de mundos culturales* está basada en un malentendido acerca de la universalidad. Entre los logros que Fonet reconoce al pensamiento intercultural se destaca: “la corrección de la fragmentación posmoderna de la razón”, es decir la asunción de una contextualidad que no produce “islas de razón” sino “zonas de traducción”. De ahí que se contribuya a la “superación del relativismo cultural (...) al leer la pluralidad desde la clave de la relación”, es decir, desde la sanción de una universalidad basada en “la relación” y no en el englobamiento o la reducción de partes a un Todo.

² Como afirma Daniel Berisso (2008): o existe una “ética universal”, es decir, un patrón de medida general y *a priori* –lo cual devolvería el saber ético al área del “pensamiento único”, decretando el fracaso de cualquier intento de regionalización-.

³ Fraser, Nancy: “La justicia social en la era de las “políticas de identidad” redistribución, reconocimiento y participación”. *Apuntes de Investigación del CECYP*. S/año.

Bibliografía:

.- Abélès (2008), *Política de la supervivencia*, Bs. As., EUDEBA.

-
- .- Agamben, G. (2003): *Introducción*, en Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vita, Valencia, Pre-Textos.
- .- Berisso, Daniel (2008), Traducción y transposición didáctica en el marco de una pedagógica intercultural, *UBACyT Ética y ciudadanía desde el enfoque intercultural*. Inédito.
- .- Brailovsky, D. y Narodowski, M., La cuestión del fin de la Razón de Estado en la Historia de la Educación, Cuadernos de Historia de la Educação, nº 4, 2005.
- .-Briscioli, Bárbara, (2008) “El problema de la desigualdad educativa en Argentina. Una apuesta por la intervención”. *UBACyT Ética y ciudadanía desde el enfoque intercultural*. Inédito.
- .- Brunner, J.J. , (1993), *América Latina: cultura y modernidad*, México, Grijalbo.
- .- Colectivo Situaciones (2002), “La hipótesis 891. Más allá de los piquetes”, Bs. As., Ediciones De Mano en Mano.
- .- Corbetta, S. y Feijoo, M. (2004) Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, Bs. As., IIPE-UNESCO.
- .- Cullen, C., (2007), “Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina”. En *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, p. 97 a 101.
- .- Cullen, C. (2001) “El debate ético contemporáneo” en *Alternativas*. Publicación del L.A.E. San Luis. Argentina. Año VI. Nº22., Pp.171-193.
- .- Cullen, C. “Contextualicemos la demanda a la escuela de enseñar ética y ciudadanía” en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires. Novedades Educativas. 2000.
- .- Levitas, E. (1977) *Totalidad e Infinito*, Sígueme, Salamanca.
- .- Raznoszczyk de Schejtman, (2006) *Los Juegos Del Niño En La Actualidad. Su Incidencia En La Estructuración Del Psiquismo*. Dto Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- .- Tenti Fanfani, Emilio (2003), “Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes”. Transcripción de la ponencia pronunciada en el marco del Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires).
- .- Taylor, Ch. (1993): *La política del reconocimiento*, en El multiculturalismo y la “política del reconocimiento” , México, FCE, pp.43-107
- .- Touraine, (1994), *El sujeto, en Crítica de la Modernidad*, México, FCE, 1994.
- .- Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria*, Bs. As., Manantial.